# LA COMPOSITION FRANÇAISE AUX EXAMENS
## Étude des sujets proposés au baccalauréat, au brevet supérieur et au diplôme de fin d'études des lycées de jeunes filles de 1881 à 1925

*par Claire DECOMPS*

Investi d'une fonction quasiment initiatique, l'examen marque l'aboutissement logique d'un cursus mené sur plusieurs années (1). L'étude des sujets ne peut certes restituer le contenu effectif des copies, mais elle offre un moyen privilégié d'appréhender les normes pédagogiques d'une époque (2).

Nous aborderons ici l'évolution des sujets proposés sur une quarantaine d'années à des élèves d'une même classe d'âge mais de sexe ou de milieu différents. Les trois examens viennent en effet couronner des études bien distinctes entre lesquelles n'existe en principe aucune passerelle. Le baccalauréat de l'enseignement secondaire est réservé à des jeunes gens généralement issus des classes dominantes de la société et destinés à former les futurs cadres de la nation (3). Le diplôme de fin d'études nouvellement institué doit sanctionner les études « secondaires mais désintéressées » de jeunes filles de la bourgeoisie dont l'éducation était jusqu'alors monopole exclusif de l'enseignement confessionnel. Le brevet supérieur est, au contraire, un examen de l'enseignement primaire à fina-

1. Cet article a été rédigé à partir d'un mémoire de maîtrise soutenu sous la direction d'Antoine Prost à l'Université de Paris I en juin 1991.

2. On pourra se reporter à deux articles consacrés à cette question : André Chervel : « Examens et continuité : contribution à l'histoire de l'enseignement du français », *Le Français aujourd'hui*, n° 80, décembre 1987, pp. 85 à 100 ; Antoine Prost : « Les enjeux sociaux du français », *Le Français aujourd'hui*, n° 60, décembre 1982, pp. 63-78.

3. Il faudrait cependant distinguer au sein de l'enseignement secondaire masculin les filières « classiques » fondées sur les seules humanités et qui ne s'adressent en effet qu'aux élites, des sections « spéciales » puis « modernes » dispensant un enseignement scientifique et technique à une clientèle plus large, soucieuse de trouver des débouchés dans le commerce ou l'industrie.

*Histoire de l'éducation* - n° 54, mai 1992
Service d'histoire de l'éducation
I.N.R.P. – 29, rue d'Ulm - 75005 Paris

lité nettement professionnelle passé par les élèves-maîtres des écoles normales, d'extraction souvent modeste mais distingués du lot par leurs performances scolaires (4). Les bornes chronologiques retenues encadrent une période décisive pour la généralisation de la composition française dans le champ des pratiques scolaires. Le début coïncide en effet avec une refonte complète de l'enseignement public en France. C'est en 1881 que la composition française est instituée au baccalauréat classique en remplacement du discours latin, apparaissant conjointement au brevet supérieur redéfini dans la lignée des grandes lois Ferry. L'année suivante, son adoption est étendue au baccalauréat spécial et au diplôme de fin d'études nouvellement créés (5). Les spécificités des différents cursus, très marquées les premières années, vont cependant tendre à s'estomper. En 1924, les programmes de l'enseignement secondaire masculin et féminin seront définitivement assimilés, et le diplôme des jeunes filles s'effacera au profit du baccalauréat. Cette même année, l'ouverture des facultés scientifiques aux titulaires du brevet supérieur marquera une étape non moins décisive dans ce processus d'unification.

Entre temps, l'instauration d'une composition française aux trois examens plonge les candidats, leurs professeurs, mais aussi les jurys d'examens, dans des abîmes de perplexité : pour les uns, le français s'enseigne par le latin, pour les autres, il se limite aux apprentissages élémentaires de la lecture et de l'orthographe. En l'absence d'antécédents, c'est toute une pédagogie qu'il convient d'inventer. Le français, élevé au rang de discipline autonome, doit d'urgence se forger une identité par rapport aux savoirs dispensés par les autres matières. Il doit aussi s'appuyer sur une panoplie d'exercices gradués assurant une continuité didactique de la onzième à la rhétorique, de la première année des lycées de jeunes filles au diplôme de fin d'études, du cours préparatoire au brevet supérieur.

---

4. Cette présentation des trois cursus est bien entendu assez sommaire. Rappeler ici l'histoire et l'organisation spécifique de chacun de ces examens serait quelque peu fastidieux et nous éloignerait de notre propos. On trouvera cependant un descriptif des épreuves dans le tableau I pages 100-101.

5. Pour l'importance de cette rupture dans les années 1880 voir André Chervel : « Observations sur l'histoire de l'enseignement du français », *Histoire de l'éducation*, n° 33, janvier 1987, pp. 21-34, qui met alors en évidence l'emergence d'un nouveau modèle didactique.

Comme le souligne I. Carré à propos de l'enseignement du français, dans un cycle de conférences prononcées très officiellement au Musée pédagogique en 1887 : « Il se mêle à tous les autres et les complète : morale, histoire, géographie, sciences elles-mêmes ; tout aboutit à la composition française ». L'originalité de la discipline ne réside donc pas tant dans l'assimilation de connaissances spécifiques que dans un travail particulier de mise en forme. Cette subordination des contenus aux formes d'écriture, des savoirs particuliers aux savoir-faire, qui présente d'ailleurs quelques risques de dérive formaliste, est typique des pédagogies traditionnelles qui privilégient encore, à la fin du XIX$^{e}$ siècle, les mécanismes opératoires.

Les sujets d'examen, conçus comme un moyen d'évaluation du savoir-faire réellement acquis par les élèves en fin de cursus, devront répondre à des objectifs précis. S'agira-t-il par exemple de vérifier l'assimilation de connaissances par rapport à un programme établi, de tester des qualités de pensée (finesse du jugement, rigueur du raisonnement, esprit critique...) ou de sanctionner une simple performance stylistique ? La confrontation des sujets recueillis avec les textes émanant des autorités officielles est, bien entendu, très riche d'enseignements. Les nombreuses recommandations concernant le choix des sujets n'auraient en effet aucune raison d'être, si ceux-ci n'apparaissaient parfois peu adaptés à leur fonction d'évaluation et de discrimination des candidats.

Pour l'historien, les sujets d'examen constituent une source particulièrement riche. Les clefs de lecture en sont multiples : pédagogiques, idéologiques, sociologiques... De fait, ils reflètent à la fois des pratiques d'écriture scolaire et tout un système de valeurs morales et civiques inculquées aux élèves des différentes institutions en fonction de la place qui leur est réservée au sein de la société. Nous nous intéresserons surtout ici au premier aspect, en analysant les sujets d'un point de vue essentiellement formel.

Après avoir défini les grands types d'exercices et étudié leur répartition, nous analyserons donc plus précisément leur « mode d'emploi », c'est-à-dire toutes les informations apportées par le jury et destinées à encadrer le travail du candidat, parfois même à l'aider. Nous nous interrogerons aussi sur l'adaptation plus particulière de certains genres au traitement d'un type de thèmes. Nous espérons ainsi cerner les facultés mentales sollicitées, et observer les mutations implicites du statut rhétorique de la composition française.

*Tableau I : LES TROIS EXAMENS*

| | | | |
|---|---|---|---|
| **PRÉSENTATION** | | | |
| – Examen | Baccalauréat 1re partie | Brevet supérieur (brevet de capacité de 1er ordre) | Diplôme de fin d'études jeunes filles |
| – Sections | 1881 : Classique/Spécial<br>1890 : Classique/Moderne<br>1902 : A/B/C/D | | |
| – Filière | Secondaire | Primaire supérieur | Secondaire |
| – Sexe candidats | G (JF) | G et JF | JF |
| **ORGANISATION DE L'EXAMEN** | | | |
| – Ressort administratif | Universitaire | Départemental (mais contrôle du Recteur) | Académique |
| – Centres d'examen | Siège Faculté + centres annexes | Chef-lieu du Département | Lycées de JF |
| – Nombre de sessions | 2 - juillet/octobre | 2 ou 3 - juil./oct. (+ mars) | 1 seule - 2 après 1910 - juil./oct. |
| **DESCRIPTION DES ÉPREUVES** | | | |
| – Écrit | Une « COMPOSITION FRANÇAISE » de trois heures | | |
| – Définition sujets | littérature - histoire - ou morale | – 1881 : littérature - morale/psychologie ou histoire<br>– 1886 : littérature - morale/psychologie<br>– 1920 : 2 épreuves séparées - littérature ; - morale/psychologie | littérature - histoire ou morale |

| | | | |
|---|---|---|---|
| – Oral | Une « EXPLICATION D'UN TEXTE FRANÇAIS » | | |
| – Programmes examen* | 3e - seconde - rhétorique (1re)**<br>Listes d'auteurs***<br>Notions sommaires d'histoire littéraire (supprimé en 1902) | 1re et 2e années écoles normales<br>Listes d'auteurs<br>- pour trois ans<br>- à partir de 1912, programmes limitatifs établis par chaque école normale pour 4 ans | 4e et 5e années JF<br>(listes d'auteurs modifiées en 1898) |

* : Voir André Chervel : *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1880 à nos jours*, Paris, INRP, Publications de la Sorbonne, 1986.
** : Au baccalauréat spécial, programmes de 4e et 5e années.
*** : Les programmes et plans d'études de 1881 sont révisés en 1884, 1890 et 1902.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **CHOIX DES SUJETS** | | | |
| – Initiative | Doyen Université de lettres (ou ministre) | Recteur (conseillé par les inspecteurs d'académie de son ressort) | Recteur (conseillé par la directrice du Lycée de JF) |
| – Échelle | - séries de 20 puis 40 candidats<br>- série unique par académie*<br>- possibilité de sujets nationaux choisis par le ministère** | 1881 : nationale<br>1886 : départementale<br>1895 : académique | lycée ; groupement possible par académie |
| – Nombre de sujets | 1881 : 1<br>1890 : 3 au choix | 1881 : 1<br>1890 : 2 au choix | 1 seul |
| – Centralisation des énoncés | aucune | recueil officiel + rapport à partir de 1887 | aucune |

* : À partir de 1902, les candidats des sections ABC doivent, dans ce dernier cas, composer sur des sujets identiques.
** : Cas prévu par les textes, mais rarissime.

Cet article s'appuie sur un travail statistique effectué sur un corpus de quelque deux mille sujets. Sa constitution, tributaire de sources quelquefois lacunaires (6), a été établie à partir de la notion de session d'examen. Il nous semblait de fait indispensable de travailler sur l'ensemble des sujets proposés simultanément dans tous les centres d'examens. Le choix de ces sessions a été dicté par la volonté de procéder à des sondages réguliers, tous les cinq ans environ (7).

## I. TYPOLOGIE ET RÉPARTITION QUANTITATIVE DES EXERCICES

À l'instar des poétiques classiques, qui établissaient une stricte hiérarchie des genres littéraires, les manuels s'efforcent de classer et de codifier les formes d'écriture scolaire. Un ouvrage tel que *La Composition française, les genres* de M. Roustan, conçu pour « les élèves de l'enseignement secondaire des garçons et des jeunes filles, des EN et des EPS » et ciblant donc précisément la préparation des trois examens retenus, ne comprend pas moins de sept fascicules (plus de mille pages), le tout émaillé de nombreuses références littéraires explicitement présentées comme des exemples à imiter (8). *La Méthode française* de Crouzet, Berthet et Galliot s'efforce, tout en respectant cette même optique, de ramener les types d'exercices à

6. Il ne saurait être question d'énumérer ici l'ensemble de nos sources, en fait très dispersées. Nous avons bien entendu consulté toutes les annales existantes, mais aussi de nombreux manuels et revues pédagogiques. La collecte des sujets du brevet supérieur n'a guère posé de problème, dans la mesure où l'enseignement primaire était alors très centralisé, un arrêté de 1886 prévoyant même la publication de recueils à l'issue de chaque session. Il n'existait malheureusement rien de comparable dans l'enseignement secondaire, le baccalauréat restant organisé à l'échelle de l'université et le diplôme à celle du lycée. Pour le premier examen la série des *Annales Vuibert* ne reproduit les sujets de français qu'à partir de 1912. Avant cette date, où apparaissent conjointement plusieurs revues consacrées à l'examen, il faut se contenter de sources très disparates, la plus importante étant, à partir de 1895, d'une façon quelque peu surprenante, la revue *L'Enseignement chrétien*. Pour le diplôme, la revue semi-officielle de Camille Sée, *l'Enseignement secondaire des jeunes filles*, nous a été un précieux auxiliaire.

7. Il s'agit là d'un écart moyen ; de fait, pour garantir la représentativité des séries, nous avons parfois dû décaler légèrement nos sondages. De même, pour des raisons d'équilibre cette fois, il nous a paru nécessaire de regrouper plusieurs sessions dans le cas, certes très particulier, des premières sessions de brevet et de diplôme.

8. M. Roustan : *La Composition française, les genres*, Paris, 7 fascicules parus entre 1904 et 1906 : 1. la description et le portrait ; 2. la narration ; 3. le dialogue ; 4. la lettre et le discours ; 5. la dissertation littéraire ; 6. la dissertation de morale ; 7. conseils généraux.

deux grandes familles plus conformes aux instructions officielles de 1902 : les exercices relevant de la description et ceux relevant de la pensée abstraite (9).

Nous inspirant de ces quelques exemples, nous avons regroupé les sujets, abstraction faite de toute appréciation sur le niveau des exercices, en quatre grandes familles :

– un premier type englobe tous les *exercices descriptifs* (tableaux, narrations, portraits, parallèles...) ;

– un deuxième, tous les *discours* (entendus au sens linguistique du terme), où un « je » prend en charge un énoncé forcément marqué par des modalités énonciatives. Il semble, en effet, plus pertinent d'opposer globalement les lettres, les rapports, les dialogues et les discours (pourtant traditionnellement classés à part) aux diverses formes du récit représentées par le type précédent ;

– un troisième correspond à cette nouvelle forme de la rhétorique scolaire, sans équivalent littéraire, qu'est la *dissertation.* Elle s'éloigne de la description par sa problématique, et du discours par son anonymat, des deux, enfin, par une forme qui s'abolit dans sa propre neutralité ;

– un quatrième type ménage une place particulière au dernier-né de ces exercices scolaires : *le commentaire de texte.*

Cette typologie est fondée sur trois grandes oppositions : discours / récits (types 1 et 2), exercices de « genre » / dissertations (types 1- 2 et 3), présence ou non d'un texte d'auteur (types 3 et 4).

– *Les descriptions* (narrations, tableaux, portraits et parallèles) n'occupent aux trois examens qu'une place marginale, presque toujours inférieure à 10 %, mais relativement stable. Les variations d'une année sur l'autre ne sont pas assez importantes pour justifier une interprétation particulière.

– *Les discours* (discours, lettres, dialogues, leçons,...) sont surtout nombreux au baccalauréat (autour de 50 % des énoncés en 1882, de 40 % dans les années 1890, entre 20 % et 30 % par la suite). Ils n'apparaissent au brevet et au diplôme qu'entre 1890 et

---

9. Crouzet, Berthet et Galliot : *Méthode française,* Paris, 1910-1912 ; t. I : Les exercices reposant sur une description : (descriptions, portraits, récits, analyses, morale, lettres...) ; t. II : Les exercices relevant de la pensée abstraite : (discours, dissertations littéraires ou morales). Les premiers exercices sont recommandés aux classes de seconde ou de section D, tandis que les discours et les dissertations (notamment littéraires) sont réservés à celles de première.

1915, avant de disparaître à nouveau. Leurs proportions restent d'ailleurs toujours plus modestes : entre 5 % et 15 % des exercices au brevet (à l'exception de l'année 1896 qui en compte 35 %) (10), entre 5 % et 20 % au diplôme.

– *La dissertation* est assurément l'exercice fondamental. Elle s'impose progressivement au baccalauréat, passant de 40 % des énoncés en 1882 à 65 % en 1924. Elle se taille d'emblée la part du lion aux deux autres examens : entre 75 % et 90 % des sujets au brevet (sauf l'année 1896 qui fait encore exception avec 40 % seulement), et entre 75 % et 95 % au diplôme.

– *Le commentaire de texte* connaît un démarrage beaucoup moins spectaculaire. Expérimenté plus précocement au brevet, il demeure exceptionnel au baccalauréat et inconnu au diplôme avant les années 1910, et ne dépasse quasiment jamais 10 % du total des sujets proposés.

Lorsque le choix est laissé aux candidats entre deux ou trois énoncés, on observe souvent un effort de diversification. On peut, bien sûr, rencontrer des groupes exclusivement composés de dissertations, beaucoup plus rarement de discours. Un commentaire de texte est toujours proposé en même temps qu'un exercice plus « classique ».

On distingue donc très nettement deux grands modèles au départ : d'un côté, le baccalauréat classique, de l'autre le brevet supérieur (11) et le diplôme, les écarts entre les deux diminuant sensiblement avec le temps. Le baccalauréat spécial se situe dans une position intermédiaire, tandis que le baccalauréat moderne tend à se rapprocher davantage de son aîné classique.

10. Les deux sessions de brevet supérieur de cette année 1896 connaissent une répartition très originale. Sans doute peut-on y voir une conséquence directe, bien qu'éphémère, de la parution récente, le 1er octobre 1895, d'une circulaire recommandant aux jurys de limiter le nombre des dissertations au profit d'exercices plus variés.

11. La différenciation des sexes à cet examen joue sur ce plan un rôle minime.

## II. LES EXERCICES TRADITIONNELS : DESCRIPTIONS ET DISCOURS

### 1. Les descriptions

Nous aurions pu choisir, pour désigner cette famille d'exercices, une terminologie plus linguistique et parler de *récits*. Ces sujets s'opposent en effet globalement aux *discours* dans lesquels un «je» revendique explicitement la parole. Une telle appellation aurait cependant eu le défaut de ne pas distinguer assez nettement ce type de devoirs des dissertations. Tous les exercices de cette catégorie sollicitent, de fait, des qualités essentiellement descriptives et narratives, invitant l'élève à privilégier le détail pittoresque, la figure expressive, tout ce qui pourra animer son style et éloigner sa composition d'une anatomie desséchante. La narration elle-même est plus ou moins ramenée à une succession de «tableaux». C'est à dessein que nous employons ce terme pour souligner le caractère essentiellement pictural de l'écriture de l'époque. Un Roustan recommande d'ailleurs aux élèves de «se représenter» les scènes pour les décrire à «la manière d'un peintre». Ce type de démarche s'inscrit assurément dans un vaste courant de pensée privilégiant l'observation comme mode d'appréhension du réel, car, comme le rappelle Claude Abastado (12), elle est contemporaine, dans le domaine des sciences, des développements de la méthode «expérimentale» de Claude Bernard et, dans celui des lettres ou des arts, des courants «réalistes» ou «naturalistes». De telles dispositions intellectuelles étaient d'ailleurs déjà en germe dans la pédagogie jésuite, les collèges d'Ancien régime ayant adapté à des fins profanes les fameux «exercices spirituels» de Saint Ignace de Loyola qui reposent, entre autres choses, sur la description par les cinq sens.

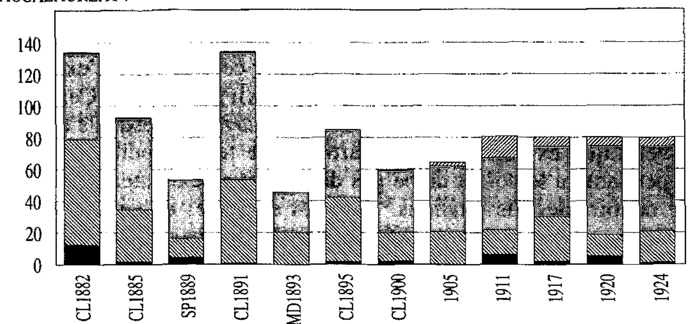
Sur un ensemble de quelque deux mille unités, nous n'avons pu constituer qu'un sous-corpus fort limité : 40 énoncés de baccalauréat, 25 de brevet supérieur, et 7 de diplôme. Respectivement 4 %, 4,5 %, et 3, 5 % des énoncés seulement répondent donc aux critères retenus. Nous verrons que ce type de sujets, hérités d'une longue tradition pédagogique (les rédactions d'histoire pratiquées bien avant 1880 dans toutes les classes de l'enseignement secondaire masculin et les exercices de genres proposés aux classes de grammaire) correspond en fait à une conception archaïque de la composition française, un peu dépassée à ce niveau d'examen. De fait, l'*inventio*

12. C. Abastado : « La Composition française et l'ordre du discours », *Pratiques*, n° 29, 1981, pp. 3-13.

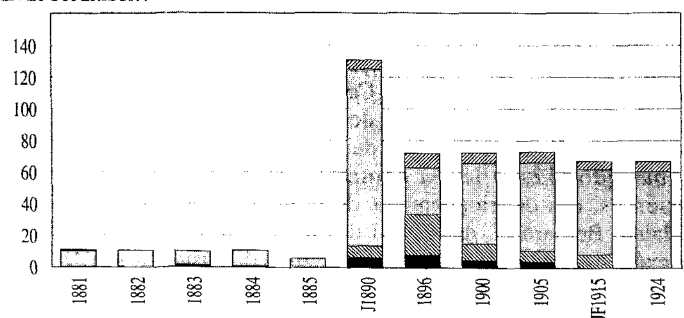
*Tableau II : LES GRANDS TYPES D'EXERCICES*



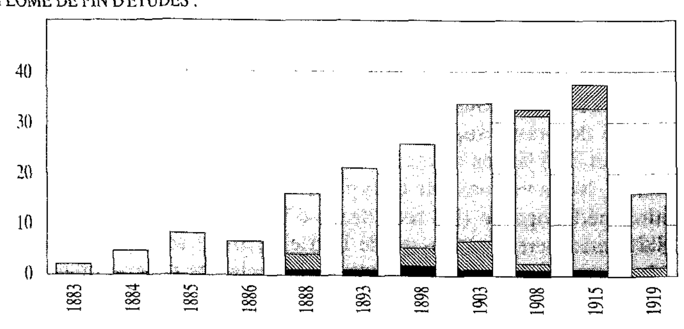
BACCALAURÉAT :




BREVET SUPÉRIEUR :




DIPLÔME DE FIN D'ÉTUDES :






COMMENTAIRES DISCOURS

DISSERTATIONS DESCRIPTIONS

théoriquement censée s'identifier à une pure observation d'un sujet fourni par l'énoncé, puise, par commodité, dans le fonds éclectique des lieux communs les plus obligés de la culture scolaire, pour devenir ce que Roustan appelait une « observation indirecte ». La *dispositio* et l'*élocutio*, concourant à la mise en forme définitive, sont quant à elles souvent influencées, voire dirigées, par des modèles littéraires.

Il existe bien entendu plusieurs variantes :

• nous désignons sous l'appellation générale de *tableaux*, tous les énoncés engageant à « décrire » un lieu, un objet ou une situation : « Vous décrirez un paysage du Languedoc à votre choix. Vous choisirez non pas nécessairement un site fameux, mais un coin de nature que vous connaissez bien et que vous aimez. Vous pourrez le décrire aux différents moments de la journée et aux différentes saisons de l'année ». (BAC CL Montpellier 1911) ;

• nous appelons *narrations* tous les sujets invitant l'élève à « raconter », à « rapporter » un événement : « Supposez que vous ayez fait un voyage dans une région de France, de votre choix, racontez ce voyage ». (BAC CL Lille 1900).

Globalement, ces deux types d'exercices hérités des rédactions traditionnelles sont, toutes proportions gardées, largement majoritaires au baccalauréat (les deux tiers des sujets), relativement bien représentés au brevet (plus de 40 % des sujets), mais exceptionnels au diplôme (14 % correspondant à un exemple unique !). Nous verrons que ces exercices vont rapidement évoluer vers une forme primitive de « dissertation-exposé » encore mal affranchie de la question de cours, mais dans laquelle les formes, le « beau style », passent à un plan secondaire.

Beaucoup de sujets consistent à tracer le *portrait* d'un personnage ou d'un caractère. Ces sujets, également descriptifs, se distinguent de ceux de la catégorie précédente par leur plus grande littérarité : « D'après les *Oraisons funèbres* de Bossuet, faire le portrait de la princesse Palatine ». (BS Montpellier 1896).

Pour les mêmes raisons, nous avons isolé les *parallèles*, qui ne sont jamais que des portraits comparatifs, mais dérivent eux aussi, sous l'égide des *Vies parallèles* de Plutarque, d'une tradition autonome : « Mettre en parallèle Turenne et Condé. Apprécier leur rôle politique, leur génie militaire, leur caractère ». (BAC SP Grenoble 1889).

Ces deux derniers types d'exercices ne constituent que 47 % de notre sous-corpus pour le baccalauréat, mais 56 % pour le brevet et 86 % pour le diplôme. Ces «exercices de genre» vont rapidement être réservés dans l'enseignement secondaire masculin aux seules «classes de grammaire». Sur les 16 sujets de ce type rencontrés au baccalauréat, 9 appartiennent à la plus ancienne session retenue par notre échantillon. Il n'est guère étonnant que cette évolution soit moins rapide dans l'enseignement primaire supérieur et dans l'enseignement secondaire féminin, dont la pédagogie emprunte à la fois aux deux cycles secondaires classiques.

Nous avons esquissé une comptabilité thématique de nos énoncés, en les rassemblant selon la discipline scolaire à laquelle ils empruntent leur sujet. Ont été distingués cinq champs de connaissances :

– *L'Histoire :* «"Qualis artifex pereo", telle a été la dernière parole de Néron. Racontez brièvement la vie et la mort de cet histrion sinistre». (BAC CL Lille 1882).

– *L'Actualité :* «Faites la description d'une grève d'ouvriers dans un centre industriel, ou de mineurs dans un centre houiller. Comment les grèves naissent, comment elles se propagent, les passions qu'elles excitent. Faites un tableau de la misère qu'elles amènent au foyer de l'ouvrier et de leurs fâcheuses conséquences au point de vue de la fortune publique et de la concurrence étrangère». (BAC SP Lille 1889).

– *La Littérature :* «Racontez une journée de La Fontaine». (DP LS 1898).

– *La Morale :* «Après avoir tracé le portrait de l'avare et celui du prodigue, vous montrerez qu'entre la prodigalité et l'avarice il y a place pour une sage économie». (BS Tarn 1890).

– *La Psychologie et la Pédagogie :* «Tracer le portrait de la jeune fille telle qu'on doit se le figurer après qu'elle a achevé ses études secondaires». (DP Tournon 1888).

Au baccalauréat, l'histoire occupe très nettement la première place et constitue avec l'actualité (qui n'en est que sa forme la plus contemporaine) plus de la moitié des énoncés. Viennent ensuite la littérature avec environ un quart des sujets, et la morale avec 15 %. Au diplôme, histoire, littérature, morale et psychologie se partagent assez équitablement l'essentiel du corpus. Le brevet connaît une situation intermédiaire mais, ici aussi, plutôt plus proche de celle du diplôme.

## 2. Les discours

Ont été regroupés sous le terme générique de discours, entendu dans son sens linguistique et non exclusivement rhétorique, tous les sujets reproduisant explicitement un schéma classique de *communication.* L'exercice repose impérativement sur un code postulant l'existence d'un *locuteur* et d'un *destinataire,* le message échangé constituant le corps de la «composition française». Nous parlerons de «*discours en acte*», dans la mesure où l'élève, censé endosser pour quelques heures l'identité du locuteur, s'adresse à la première personne à ce destinataire quelquefois anonyme, mais le plus souvent lui aussi nettement individualisé.

Nous avons noté précédemment que le discours connaissait un déclin relatif mais demeurait, notamment au niveau du baccalauréat, une forme d'exercice relativement prisée des pédagogues. Sur un corpus global de 1 729 sujets, nous avons recensé 339 énoncés de ce type au baccalauréat, 55 au brevet et 15 au diplôme, soit respectivement, pour chaque examen 34 %, 10,5 % et 7,5 % du total.

### a) Un genre multiforme

***Typologie***

La panoplie des exercices répondant à la simple définition apportée ci-dessus, à savoir la présence d'un locuteur et d'un destinataire, est extrêmement riche. Roustan ne lui consacre pas moins de deux volumes de sa fameuse méthode ! (13).

Les *discours,* au sens rhétorique du terme, sont issus d'une tradition d'éloquence. Les pièces rédigées par les candidats sont fictivement censées être prononcées de vive voix, avec tous les effets de style que suppose une telle destination orale. Si le discours est plus spécialement adressé à un destinataire donné, le plus souvent à un grand personnage, il s'accommode aussi d'une audience publique : «Dans une circonstance solennelle, Alcuin remercie Charlemagne de la protection qu'il accorde aux lettres et aux arts». (BAC CL Lyon 1885).

Appartiennent aussi à cette catégorie, tous les sujets où un personnage s'adresse à un autre sans témoin obligé (les énoncés sont

13. Les sujets imprécis dans leur formulation sont marginaux aux trois examens. Le flou est surtout important lors des premières sessions (9 sujets au baccalauréat classique en 1882). Seuls, les candidats au baccalauréat ou au diplôme ont parfois la possibilité de choisir la forme de leur devoir.

parfois flous sur ce point), mais, ici encore, oralement. Les effets d'éloquence se feront plus discrets, le style sobre voire intimiste : «Charles Quint annonce à son fils son intention d'abdiquer et de se retirer dans un monastère». (BAC CL Paris 1882).

Parfois, le jury précise le ton attendu par un terme plus précis que cette appellation générique de «discours». Dans un «rapport», le candidat devra privilégier l'ordre de la démonstration : «Rapport de Colbert à Louis XIV sur l'établissement des Invalides». (BAC SP Besançon 1889). Dans un «compliment», un «éloge» ou une «oraison funèbre», le ton sera moins austère et s'accommodera de figures de mots ou d'idées plus audacieuses : «Fontanes prononce aux Invalides l'éloge funèbre de Washington». (BAC CL Clermont 1882).

En fait, le discours sous toutes ses formes est essentiellement un exercice de baccalauréat : 54 exemples (soit 16 %) à cet examen, seulement 5 (soit 9 %) au brevet supérieur (et encore faut-il noter que 3 sujets sur 5 appartiennent à la fameuse session de 1896 dont nous avons déjà souligné le caractère exceptionnel), aucun au diplôme. Ces chiffres n'ont rien d'étonnant, dans la mesure où cet exercice se présente comme l'héritier du discours latin. On soulignera, à ce propos, le poids exceptionnel de la session du baccalauréat classique de 1882 avec 20 sujets de ce type sur 66. À cette date, l'enseignement classique n'a pas encore eu le temps d'inventer des formes originales de composition française et accommode au goût du jour, de vieilles recettes. On pourrait ajouter qu'il représente pour l'élite sociale des bacheliers de l'époque une initiation directe à leur future fonction de maire, de conseiller général... ou de simple président d'amicale. Tous devront un jour ou l'autre prononcer, à l'occasion d'une inauguration ou d'un banquet, quelque vibrant discours ! Cette forme d'exercice décline cependant rapidement : 4 énoncés sur 32 en 1885, 6 sur 52 en 1891... sans pour autant disparaître définitivement. On notera qu'au baccalauréat spécial, issu d'une tout autre lignée pédagogique, il n'y a aucun discours. Par contre, au baccalauréat moderne qui entend prendre modèle sur son prestigieux aîné, il apparaît dans des proportions sensiblement égales à celles des sections classiques contemporaines (4 sujets sur 20 en 1893). La courbe suivie par cette forme d'exercice après la réforme de 1902 (1 sujet en 1900, aucun en 1920, 1 en 1924... mais 5 en 1911 et 4 en 1917), nous semble plus délicate à interpréter. Le discours, jugé un peu désuet, est peut-être remis en valeur lors du déclenchement de la guerre pour son ton grave et solennel.

Peuvent être classées à part les *leçons*, pourtant orales et destinées à une audience collective, mais n'ayant rien à voir avec quelque tradition d'éloquence que ce soit : « Après avoir exposé à des jeunes filles de onze ans environ le sujet de la fable de La Fontaine intitulée "l'Alouette, ses petits et le maître des champs", vous ferez ressortir l'enseignement qu'on peut en tirer. Vous adapterez cette leçon à l'âge des élèves, et vous donnerez des exemples tirés de la vie scolaire. Vous terminerez enfin en les mettant en garde contre les défauts signalés par la fable de La Fontaine ». (BS Chambéry 1900). Cet exercice propre au brevet supérieur représente à cet examen 7 % des sujets. Il s'agit pour les candidats d'une initiation directe à leur futur métier d'instituteur.

Peuvent être également distingués, malgré leur faible représentation numérique, tous les *dialogues*, sujets dans lesquels locuteurs et destinataires échangent tour à tour leur rôle. Il semblerait en effet que cet exercice ne soit pas perçu comme un simple avatar du discours précédemment défini, mais comme un genre à part entière. Roustan lui consacre un volume entier, se livrant à une typologie exhaustive des diverses variantes proposées. Ainsi, le dialogue « familier » ou « scolaire » mise sur une complicité toute artificielle avec le candidat, en mettant en scène des jeunes gens, souvent eux-mêmes élèves et candidats à l'examen : « Dialogue entre un candidat de la série latin-grec et un candidat de la section sciences-langues vivantes... » (BAC ABCD Aix 1917).

Le dialogue « littéraire » est, quant à lui, inspiré d'une œuvre, le plus souvent théâtrale. Il s'agit d'imaginer une scène inédite entre des personnages célèbres : « Rencontre de Chrysale et de monsieur Jourdain. Échange de vues, de sympathie ou de condoléances ». (DP Lyon 1919). Restent enfin, selon une terminologie fréquente, les fameux « dialogues des morts » ou « dialogues aux enfers », permettant la confrontation de personnages réels ou littéraires appartenant à des mondes ou des époques éloignés : « Dialogue des morts entre Ésope et La Fontaine sur l'apologue ». (BAC CL Clermont 1891). Il s'agit d'un exercice relativement rare : 4 % au baccalauréat et au brevet, 13 % au diplôme. Traditionnel au premier examen, il ne semble être adopté qu'assez tardivement aux deux autres, en 1896 et 1898. Mais il convient ici de nuancer notre propos en raison de la faiblesse du corpus.

La catégorie des *lettres* regroupe enfin tous les exercices où le locuteur s'adresse par écrit à un destinataire, le plus souvent nettement individualisé. La référence à la littérature épistolaire des XVII[e]

et XVIIIe siècles remplace ici celle de l'éloquence classique. Le grand « maître » à imiter est bien entendu Madame de Sévigné, très souvent citée, suivie d'un peu plus loin par Madame de Maintenon et Voltaire. Il s'agit d'un genre intimiste, moins rigidement codifié : « Madame de Sévigné s'écrie à propos des goûts de sa petite fille, Pauline de Grignan, pour la lecture : "la jolie, l'heureuse disposition ! on est au-dessus de l'ennui et de l'oisiveté, deux vilaines choses. Voudriez-vous ne pas donner le plaisir à Pauline, qui a bien de l'esprit, d'en faire quelqu'usage, en lisant les belles tragédies de Corneille". Supposez sur ce thème une lettre de la marquise à Madame de Grignan ». (DP Tournon 1898).

Ces lettres constituent en fait l'essentiel de notre corpus : 73 % de l'ensemble au baccalauréat, 69 % au brevet et 74 % au diplôme. Ce genre connaît une grande stabilité au brevet ou diplôme, et tend à occuper, au baccalauréat, la place laissée vacante par le déclin des discours. Une petite moitié du corpus opte en 1882 pour une forme épistolaire, contre la quasi totalité en 1920 et 1924. Cette apparente unanimité à privilégier la lettre comme vecteur du discours, ne doit pas faire conclure trop hâtivement à une identité des trois examens. Une étude des situations « énonciatives » (choix des acteurs et des circonstances précises) et des « énoncés » eux-mêmes (thèmes et fonctions des discours) devrait permettre de cerner plus fermement les mutations du genre et la spécificité de chaque cursus.

Théoriquement, locuteurs et destinataires devraient être nettement individualisés. Dans la pratique, si le jury précise toujours clairement l'identité des premiers, faute de quoi le candidat aurait quelques difficultés à prendre la parole en leur nom, il omet parfois de cerner avec autant de soin celle des seconds.

***Les locuteurs***

Ils peuvent être regroupés en trois catégories. D'abord, les acteurs « familiers » auxquels le candidat est censé s'identifier. Cette assimilation peut être tout à fait explicite. Le jury peut, par exemple, s'adresser impérativement à l'élève en lui disant : « supposez que vous devez écrire à... ». Elle peut aussi être plus discrète, mettant en scène « un jeune homme » ou « une jeune fille » de l'âge présumé du candidat, souvent élève d'un lycée ou d'une école normale et préparant l'un des trois examens. Ont également été considérés comme « familiers », au brevet supérieur, les instituteurs et les institutrices dont la correspondance ne constitue pas le moindre intérêt de l'échantillon.

Ensuite, les acteurs «littéraires». Il peut s'agir tout d'abord d'«écrivains classiques», c'est-à-dire d'auteurs inscrits au programme des classes et réputés connus du candidat ; de théoriciens de la littérature, qui ne sont pas étudiés pour eux-mêmes mais pour leurs analyses. D'autres discours sont attribués à des «personnages littéraires» par exemple empruntés aux comédies de Molière. Sont, enfin, considérés comme «anonymes littéraires» tous les locuteurs qui, sans être nettement individualisés, ont pu assister à une représentation théâtrale, lire telle ou telle œuvre, et décident de prendre la parole, ou plus souvent la plume, pour échanger leurs impressions.

Enfin, les acteurs «historiques». En dehors des «personnages historiques», ces grandes figures qui peuplent les manuels d'histoire de l'époque, les acteurs non individualisés : «un bourgeois de Paris», «un député du Tiers-État», «un soldat de la Grande armée»... constituent les «anonymes historiques».

On note immédiatement une très nette opposition entre le baccalauréat et le brevet ou le diplôme. Au baccalauréat, les locuteurs ne sont identifiés à des «familiers» que dans 7 % des sujets, pour l'être à des personnages «historiques» dans 49 % des cas. La situation est totalement inversée aux deux autres examens, où les premiers obtiennent respectivement 42 % et 40 % des rôles, et les seconds 11 % et 0 % (aucun locuteur de ce type au diplôme).

Les acteurs «littéraires», en général, sont en revanche très bien représentés aux trois examens avec 44 %, 47 % et 60 % des énoncés. À l'intérieur même de ces trois familles, on peut mettre en lumière des nuances plus fines :

Parmi les «familiers», le «vous» l'emporte plus nettement au brevet qu'aux deux examens de l'enseignement secondaire. Ce constat, auquel s'ajoute celui de l'existence de «pédagogues» à ce seul examen, prouve la plus grande simplicité des situations imaginées par les jurys pour les candidats de l'enseignement primaire supérieur.

Pour les «littéraires», on retiendra avant tout la prédominance très nette des «écrivains», ainsi que la quasi-absence au baccalauréat des «personnages» empruntés à des œuvres classiques. Ce dernier type de sujet plus libre, jugé trop fantaisiste à ce niveau d'enseignement, est par contre très apprécié aux deux autres examens, notamment au diplôme où la littérature est envisagée sous un angle plus psychologique.

En ce qui concerne les locuteurs «historiques», les «personnages réels» l'emportent très nettement au baccalauréat, ce qui semble assez logique dans l'optique hagiographique de l'enseignement secondaire de l'époque. Les acteurs «anonymes» demeurent au contraire les plus nombreux au brevet, sans doute pour ménager la mémoire des candidats.

***Les destinataires***

On retrouve tous les types cités plus haut, mais dans la catégorie des « familiers », si le premier a bien entendu disparu, interviennent maintenant les «amis» et «la famille».

L'opposition entre les trois examens est toujours marquée. Les «familiers» sont cette fois authentiquement représentés au baccalauréat avec 31 % des cas (quatre fois plus que précédemment) et nettement majoritaires au brevet et au diplôme avec respectivement 57,5 % et 57 % des énoncés. Il semble donc que l'on s'efforce, à tous les niveaux, de simplifier les situations des discours en «neutralisant» la personnalité du destinataire. La conséquence immédiate de cette prédominance est le recul des catégories plus typées.

Les personnages «littéraires» sont beaucoup moins nombreux, avec des pourcentages de 28 %, 27,5 % et 36 %, car beaucoup d'écrivains s'adressent, sans plus de précision, à un ami.

Les personnages «historiques» ne souffrent pas de la même concurrence, car les sujets se prêtent moins à un traitement familier. Ils constituent encore 41 % des destinataires au baccalauréat et sont un peu plus nombreux qu'auparavant au brevet et au diplôme avec 15 % et 7 % du total, dans la mesure où il est de bon ton pour un écrivain d'en référer au roi.

Au niveau des destinataires «familiers», les amis l'emportent largement sur la famille, ce qui va dans le sens d'un parti pris de plus grande neutralité. Au brevet, le score impressionnant des «pédagogues», autrement dit des maîtres et maîtresses d'école (19 % du corpus) dénote une fois de plus le caractère professionnel de cet examen.

Les destinataires «historiques» sont quasiment tous individualisés, sauf au baccalauréat où la tradition d'éloquence impose parfois des auditoires plus impressionnants. Alors que le baccalauréat apprécie les cas de figures insolites et multiplie les noms propres en général, le brevet et le diplôme semblent donc privilégier des situations à la fois plus simples et plus familières.

***Époques et thèmes privilégiés***

La mise en scène des sujets est située au XVII^e^ siècle dans 48 % des cas au baccalauréat, et dans une proportion encore importante de 38 % au brevet et de 43,5 % au diplôme. Les énoncés de ces deux examens privilégient pourtant nettement la période contemporaine qui sert respectivement de cadre à 45,5 % et 40 % d'entre eux... mais à seulement 7,5 % de ceux du baccalauréat. À l'opposé, le XVIII^e^ siècle concerne essentiellement cet examen, dont il inspire 26,5 % des énoncés. Il est absent au diplôme et négligeable au brevet (7,5 %). Il en va de même pour l'Antiquité avec 15,5 % des sujets au baccalauréat, mais à peine 1,5 % et 3 % des énoncés ailleurs. On notera toutefois, pour nuancer cette nouvelle opposition, que les deux tiers des exemples de ce type correspondent à la première session classique de 1882. Cette répartition rappelle nettement les options signalées plus haut. Il y a bien sûr une étroite corrélation entre le choix de partenaires «familiers» et celui de circonstances contemporaines.

La forme et l'énonciation du discours dépendent largement du thème abordé. L'histoire et le patriotisme sont par excellence des sujets nobles, la psychologie, la pédagogie ou les sciences, des thèmes prosaïques ; la littérature et la morale peuvent fournir des sujets très concrets ou, au contraire, parvenir à des accents héroïques.

Au baccalauréat, c'est l'histoire qui domine avec 51 % des sujets. Elle dépasse largement les 60 % au début de la période, mais descend au-dessous de 40 % au tournant du siècle. La littérature prend alors le relais, passant de 30 % à 45 %. Au baccalauréat spécial, les discours portent principalement sur des sujets d'histoire (68 %) ; à l'opposé, au baccalauréat moderne, c'est la littérature qui domine (58 %). La guerre infléchit également les courbes au profit principalement de l'histoire (51,5 %) et du patriotisme (16 %). Les autres disciplines n'intéressent qu'une part infime des discours.

Le brevet supérieur et le diplôme privilégient très nettement la littérature, qui inspire respectivement 46,5 % et 60 % des discours. Là encore, on assiste globalement à une progression assez nette de cette discipline à partir de 1900. L'histoire ne motive que 12,5 % et 10 % des sujets, et encore ne concerne-t-elle que quelques sessions. L'originalité de ces deux examens réside donc plutôt dans le poids de la morale et de la pédagogie, qui correspondent globalement à 29 % des discours au brevet et 23,5 % au diplôme.

### b) Approche de l'exercice

Nous avons déjà évoqué le statut ambigu des productions scolaires, constituant, comme le souligne Gérard Genette (14), une initiation directe, tout au moins pour les plus doués parmi les élèves, au «métier» d'écrivain. Il n'est guère étonnant que «l'art» de la composition française reprenne à son compte les règles édictées et fixées par des générations de rhéteurs formalistes et dogmatiques. On pourra, pour s'en convaincre, analyser un exemple aussi typique que ce discours proposé au baccalauréat classique à Caen en 1885.

L'énoncé s'ouvre sur un long exposé circonstanciel d'environ deux cents mots, que nous pouvons sommairement résumer en disant que le marquis de Torcy doit défendre devant le conseil de Louis XIV la thèse de l'acceptation des clauses du testament de Charles II. Suit un plan détaillé que nous reproduisons ici intégralement :

«Le marquis de Torcy prend alors la parole. Il dit :

1. Qu'il sait les dangers de l'acceptation et qu'il voudrait, lui aussi, épargner au roy de nouveaux sacrifices.

2. Mais que :

a) refuser la succession, ce n'est pas refuser la guerre.

b) d'autres sont prêts à accepter cette succession.

c) si elle revient à un prince allemand, tout le fruit de la politique française depuis deux siècles sera perdu.

3. Que dans ce cas, on aura la guerre dans des conditions plus défavorables et qu'on aura contre le roy, le peuple espagnol qui ne saurait consentir à la division de la monarchie.

4. Qu'il prie Louis XIV de ne point tromper les espérances du roy mourant qui a surtout jeté les yeux sur la Maison de France, parce qu'il pensait qu'elle était assez forte pour maintenir l'intégrité de la nation espagnole».

Ce type de discours correspond en rhétorique au genre délibératif. Il faut «inciter» ou «dissuader» son interlocuteur par rapport à un projet d'action précise, ici le dissuader de rejeter brutalement les clauses du testament. L'argumentation rigoureuse respecte toutes les étapes obligées de la rhétorique classique : exorde ou *captatio benevolentae*, narration, confirmation et péroraison. Dans la seconde, consacrée à l'argumentation et à la réfutation, le marquis défend sa thèse *ab absurdo*, la *dispositio* y est toute classique : structure ternaire et gradation dans le choix des arguments.

---

14. Gérard Genette : « Enseignement et rhétorique », *Annales ESC*, mars-avril 1966, pp. 292-305, repris dans *Figures II*, Paris, Le Seuil, 1969 pp. 23-42.

Dans un tel sujet la place de l'*inventio* et celle de la *dispositio* sont réduites à leur plus simple expression. L'exercice se ramène à l'amplification d'un «argument», d'une «matière», autrement dit à un simple travail d'*elocutio*. C'est pourtant pour éviter des pratiques aussi verbeuses que la réforme de 1880 a aboli le discours latin. Comme le précise d'ailleurs explicitement la note du 12 août : «On évitera l'abus des matières qui favorisent trop les amplifications stériles, et on habituera l'élève à trouver les principales idées de ses compositions».

En fait, le jury se contente rarement de fournir au candidat le seul thème à développer. Seuls 19 % des sujets proposés au baccalauréat, 27 % de ceux du brevet supérieur et 13 % de ceux du diplôme correspondent à ce cas de figure : «Corneille consulté par Racine lui écrit une lettre sur les devoirs du poète». (BAC MOD Dijon 1893). 70 à 80 % des énoncés comportent donc des indications plus ou moins précises sur la teneur du propos attendu : «Après l'incendie de Rome, sous Néron, un chrétien exhorte ses frères à la lutte, c'est-à-dire à la souffrance, au martyre et à la mort» (BAC CL Clermont 1882).

Parmi eux, la proportion des sujets directifs, c'est-à-dire de ceux qui proposent une «matière» à développer, comme dans l'exemple de Caen, est assez étonnante. 30 % des sujets fournissent un canevas, certes plus ou moins étoffé. Contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, la proportion des sujets directifs au baccalauréat est relativement stable sur toute la période étudiée, ce qui prouve une fois de plus le peu d'effet des consignes ministérielles comparé au poids des traditions. Deux sessions s'écartent quelque peu des normes. On ne saurait tirer grand chose de la faiblesse du chiffre obtenu par la session moderne de 1893. On peut, en revanche, interpréter plus sûrement le score exceptionnel des sujets directifs en 1917 (12 sur 29, soit 40%) comme une traduction immédiate de «l'effort de guerre» au niveau des examens. Au brevet supérieur, l'année 1896, qui constitue à elle seule la moitié du corpus pour ce dernier examen, compte une proportion exceptionnellement forte de sujets directifs (13 énoncés sur 27).

La pratique du discours scolaire dérivant, tout au moins dans l'enseignement secondaire, d'une longue tradition d'éloquence, nous avons recherché les répercussions éventuelles au niveau des sujets des schémas rhétoriques des trois grands genres classiques, *démonstratif, délibératif* et *judiciaire*, auxquels les manuels de composition française font souvent appel. Certains distinguent d'ailleurs un quatrième genre *didactique* ou *narratif*, englobant tous les discours

d'exposition. Les discours familiers ne relèvent, bien entendu, d'aucune tradition rhétorique en tant que telle, s'inspirant simplement des codes sociaux d'une époque, où la correspondance était un mode de communication privilégié.

On retrouve ainsi l'opposition consacrée entre le baccalauréat et les deux autres examens au niveau des fonctions mêmes du discours. Dans le premier cas, les trois formes traditionnelles d'éloquence sont également représentées (autour de 25 % chacune) et permettent donc d'appréhender quelque 8 sujets sur 10. Cependant, leur poids diminue légèrement avec le temps au profit des pièces plus simplement narratives et, dans l'enseignement moderne ou dans toutes les sections à partir de 1905, de celui des petites pièces familières. La rhétorique judiciaire se maintient à peu près sur l'ensemble de la période, de même que l'éloquence démonstrative, car ce sont des formes très littéraires. Le genre délibératif, plus concret dans ses objectifs, pâtit par contre de l'orientation moins anecdotique des énoncés.

Aux deux autres examens, la situation est totalement différente. Les pièces familières ne relevant d'aucune tradition rhétorique constituent plus de 40 % des énoncés. La moindre importance des corpus limite encore l'impact réel des formes d'éloquence. On notera pour celles-ci une opposition nouvelle entre le genre démonstratif, qui conserve une certaine place en vertu de ses accents édifiants, et les deux autres qui s'avèrent beaucoup plus exceptionnels. Presque tous les exemples rencontrés sont des compliments ou des éloges posthumes. À ces examens, le discours ne sert enfin que très rarement de support didactique à quelque exposé : on lui préfère alors nettement la description, la narration ou encore la dissertation.

## III. LES DISSERTATIONS

On l'a vu, il n'existe longtemps aucune distinction effective entre les fonctions purement didactiques et poétiques des formes d'écriture scolaire. La composition française peut donc être à la fois discours sur la littérature et œuvre littéraire elle-même, par le biais d'une écriture étroitement asservie aux canons esthétiques de la rhétorique classique.

Avec l'avènement de la dissertation, cette tradition va rapidement être remise en cause. L'*elocutio* se trouve en effet reléguée à l'arrière-plan au profit de l'*inventio* et surtout de la *dispositio*. Il

n'est plus question de transcrire en « beau style » une matière préalablement connue, mais bien d'organiser avec rigueur des idées en fonction d'une problématique inscrite dans l'énoncé. Le style dirigé par les seules exigences de la démonstration visera rigueur et concision, il ne s'autorisera aucun ornement inutile. Seule tolérance en la matière : « la formule » résumant, par un tour de mots qui n'est pas sans rappeler les tropes de la rhétorique traditionnelle, la conclusion d'un développement méthodiquement conduit. Il s'agit là d'une véritable révolution dans les pratiques d'écriture scolaire, qui conquièrent enfin un statut autonome par rapport à la littérature.

Avec l'ouverture des lycées à une clientèle plus large, la vénération des prestigieux modèles classiques ne peut plus suffire à la formation intellectuelle des nouvelles élites, aussi les exercices traditionnels se trouvent-ils condamnés à plus ou moins long terme. La dissertation fait au contraire figure d'exercice cohérent, certes réputé des plus difficiles, mais permettant une adaptation continue aux nouveaux champs d'intérêt de la culture scolaire. On en retiendra pour preuve son étonnante pérennité. L'exercice a survécu à bien des réformes, et demeure aujourd'hui dans des formes relativement inchangées quant au principe initial (15).

Si l'on considère l'ensemble de la période, c'est de loin la forme d'exercice le plus souvent proposée aux candidats, avec toutefois quelques nuances selon l'examen : 57 % des énoncés au baccalauréat, 77,5 % au brevet supérieur... et 87 % au diplôme ! soit une différence sensible de quelque 30 points entre les deux modèles extrêmes. La courbe des dissertations semble en fait inversée par rapport à celle des discours. La correspondance est manifeste au baccalauréat, où les exercices traditionnels sont nettement plus importants qu'aux deux autres examens. Les dissertations, plus abstraites dans leurs formes que les autres types d'exercices, semblent rencontrer au brevet, une faveur légèrement plus forte chez les garçons que chez les filles : 131 exemples contre 120 aux quatre sessions de 1890, 1896, 1900 et 1905 pour lesquelles nous disposons de chiffres séparés. Ce n'est donc pas tant pour une raison de sexe que de conception plus spécifiquement littéraire de la formation, que le diplôme de fin d'études semble privilégier plus que tout autre examen cette forme de devoir.

---

15. Voir A. Chassang et Ch. Senninger : *La Dissertation littéraire générale*, Paris, Hachette, 1955, 448 p. Ouvrage se référant explicitement aux méthodes éditées au début du siècle, et encore utilisé de nos jours dans les classes de khâgne.

*Tableau III : LA DISSERTATION AUX EXAMENS : TYPOLOGIE ET THÈMES*

| Années | Total | Exposés | Dévelop-pements | Défini-tions | Expli-cations | Démons-trations | Appré-ciations | Compa-raisons | Litté-rature | Morale/ Psychologie/ Pédagogie | Histoire | Patriotisme et actualité | Sciences et nature |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **BACCALAURÉAT** | | TYPOLOGIE (100 %) | | | | | | | THÈMES (100 %) | | | | |
| CL 1882 | 56/136 | 25,5 | 6,5 | 1,5 | 3 | 3 | 13,5 | 3 | 44 | 3,5 | 8 | | 0,5 |
| CL 1885 | 58/93 | 14,5 | 3 | 2,5 | 14 | 8 | 11 | 5 | 37 | 8,5 | 9 | 3,5 | |
| CL 1889 | 38/53 | 14 | 2 | 4 | 10 | 1 | 4,5 | 2,5 | 15 | 9,5 | 6 | 5 | 2,5 |
| CL 1891 | 81/136 | 27 | 4 | 5 | 17 | 4 | 17 | 7 | 49 | 16 | 13 | 2,5 | 0,5 |
| MOD 1893 | 25/45 | 7,5 | 2,5 | 1 | 1,5 | 5,5 | 6 | 1 | 15 | 2,5 | 4,5 | 2 | 1 |
| CL 1895 | 43/86 | 16 | 3 | 0,5 | 3,5 | 5 | 10 | 5 | 22 | 6 | 13 | 1,5 | 0,5 |
| CL 1900 | 38/60 | 12 | 8 | | 6 | 2,5 | 7,5 | 2 | 25 | 8,5 | 4 | 0,5 | |
| 1905 | 43/66 | 8,5 | 5 | 0,5 | 5 | 8,5 | 14 | 1,5 | 30 | 4,5 | 3,5 | 5 | |
| 1911 | 44/81 | 3,5 | 8,5 | 4 | 9,5 | 4,5 | 13 | 1 | 20 | 14 | 2,5 | 4 | 3,5 |
| 1917 | 42/81 | 2 | 7 | 1,5 | 10 | 5,5 | 15 | 1 | 18,5 | 9 | 4 | 10,5 | |
| 1920 | 55/81 | 6 | 13,5 | 1,5 | 13 | 5,5 | 13,5 | 2 | 28,5 | 12 | 7 | 5,5 | 2 |
| 1924 | 53/81 | 4,5 | 9 | 3 | 13 | 9 | 13,5 | 1 | 37,5 | 5 | 5,5 | 2,5 | 2,5 |
| Total | 576 | 141 | 72 | 25 | 105,5 | 62 | 138,5 | 32 | 341,5 | 99 | 80 | 42,5 | 13 |
| | % | 24,5 | 12,5 | 4,5 | 18,5 | 10,5 | 24 | 5,5 | 59,5 | 17 | 14 | 7,5 | 2 |
| **BREVET SUPÉRIEUR** | | TYPOLOGIE (100 %) | | | | | | | THÈMES (100 %) | | | | |
| 1881-85 | 35/39 | 21 | | 1 | 2,5 | 4 | 2,5 | 4 | 12,5 | 6,5 | 12 | 4 | |
| J 1890 | 115/132 | 17,5 | 12,5 | 7 | 18 | 19 | 38,5 | 2,5 | 52,5 | 51,5 | 2,5 | 5,5 | 3 |
| 1896 | 29/73 | 5,5 | 2,5 | 4 | 5,5 | 1 | 9,5 | 1 | 9,5 | 18,5 | | 0,5 | 0,5 |
| 1900 | 53/73 | 13,5 | 5,5 | 2 | 11,5 | 9 | 11,5 | | 19 | 28,5 | 1,5 | 2,5 | 1,5 |
| 1905 | 54/73 | 8 | 9,5 | 3,5 | 9,5 | 6 | 17 | 0,5 | 17,5 | 29 | 2 | 4,5 | 1 |

| Années | | Total | Exposés | Dévelop-pements | Défini-tions | Expli-cations | Démons-trations | Appré-ciations | Compa-raisons | Litté-rature | Morale/ Psychologie/ Pédagogie | Histoire | Patriotisme et actualité | Sciences et nature |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| JF | 1915 | 56/66 | 6 | 15 | 5 | 9 | 3,5 | 17 | 0,5 | 14 | 29 | | 12 | 1 |
| | 1924 | 61/67 | 9,5 | 4,5 | 5 | 19 | 6 | 16,5 | 0,5 | 23 | 32 | 1 | 2,5 | 2,5 |
| TOTAL | | 403 | 81 | 49,5 | 27,5 | 75 | 48,5 | 112,5 | 9 | 148 | 195 | 19 | 31,5 | 9,5 |
| | | % | 20 | 12,5 | 7 | 18,5 | 12 | 28 | 2 | 36,5 | 48,5 | 4,5 | 8 | 2,5 |
| **DIPLÔME DE FIN D'ÉTUDES** | | | | TYPOLOGIE (100 %) | | | | | | | THÈMES (100 %) | | | |
| 1883-86 | | 22/22 | 6 | 2 | 2 | 3 | 3 | 6 | | 9,5 | 9,5 | 3 | | |
| 1888 | | 12/16 | 2 | 2,5 | 0,5 | 1 | 3 | 3 | | 7,5 | 3 | 1,5 | | |
| 1893 | | 20/21 | 3,5 | | 3,5 | 2 | 5,5 | 3 | 2,5 | 9,5 | 8 | 2,5 | | |
| 1898 | | 20/26 | 5,5 | 3,5 | 1 | 5 | 1 | 3,5 | 0,5 | 10,5 | 6,5 | 2,5 | | 0,5 |
| 1903 | | 27/34 | 7,5 | 3,5 | 0,5 | 6,5 | 0,5 | 8,5 | | 13 | 10,5 | 3 | 0,5 | |
| 1908 | | 30/33 | 3,5 | 6,5 | 2,5 | 4 | 7,5 | 5 | 1 | 8 | 17 | 3 | 1 | 1 |
| 1915 | | 32/37 | 8 | 4,5 | 2 | 5,5 | 3,5 | 8,5 | | 6,5 | 9,5 | 3,5 | 12 | 0,5 |
| 1919 | | 15/16 | 1 | 2,5 | | 3,5 | | 8 | | 8,5 | 3 | 0,5 | 3 | |
| Total | | 178 | 37 | 25 | 12 | 30,5 | 24 | 45,5 | 4 | 73 | 67 | 19,5 | 16,5 | 2 |
| | | % | 21 | 14 | 6,5 | 17 | 13,5 | 25,5 | 2,5 | 41 | 37,5 | 11 | 9,5 | 1 |

## 1. Le choix d'une problématique

Le terme de dissertation est une appellation générique recouvrant en fait des exercices très variés. Le «mode d'emploi» de l'énoncé apporte en général quelques informations quant au traitement attendu du «thème» et du «propos» éventuel, en introduisant cette fameuse «problématique» sans laquelle on ne saurait vraiment parler de dissertation. Certes, dans bien des cas, elle n'est encore qu'embryonnaire, mais c'est à partir de cette notion complexe, qu'il semble le plus pertinent d'établir une typologie des formes rencontrées.

Dans les *exposés,* les énoncés limités à de simples thèmes, souvent formulés comme des titres à partir du modèle latin *de + ablatif,* constituent ce que nous pourrions appeler «le degré zéro» de la dissertation : «Des trois unités dans Britannicus». (BAC CL Paris 1882). Ces dissertations s'apparentent fortement à des questions de cours. Elles précisent même parfois, sous forme de plan sommaire, les points forts à exposer : «Les états généraux de l'ancienne France :

1. Convocation des états généraux.
2. Travail des états généraux. Leur utilité.
3. Rôle de la royauté. Séance royale». (BAC CL Dijon 1895).

Elles ne sont souvent guère différentes des descriptions ou narrations étudiées précédemment. Nous les avons cependant distinguées de ces dernières en raison de leur indifférence formelle à toute considération de genre ou de style. D'autres énoncés, tout aussi «bateau», appellent un exposé qui prendra, selon les cas, la forme d'un inventaire ou d'une illustration.

Une étape est franchie avec les *amplifications,* où l'on rencontre un thème et un propos, c'est-à-dire le plus souvent une citation à «commenter» ou à «développer». Il s'agit en général d'illustrer par des exemples choisis la véracité du propos : «Développez, en prenant pour exemple la personne d'Harpagon dans *L'Avare* de Molière, cette maxime d'un ancien : "L'avare n'est bon pour personne, il est son plus grand ennemi à lui même"». (BAC D Paris 1905).

À côté de ces deux formes simples, il existe toute une panoplie d'exercices dont le mode d'emploi précise davantage les objectifs attendus :

Dans les *appréciations,* le candidat est invité à porter un jugement plus ou moins personnel sur un propos donné. Le mode d'emploi peut passer par un verbe de modalité, comme «apprécier»,

« juger »..., ou par une question telle que « peut-on dire que... ? », « que pensez-vous de... ? ». Beaucoup de ces interrogations sont bien sûr purement oratoires, notamment celles qui introduisent une réponse de type oui/non et qui dénotent en général des intentions par trop évidentes. Le jury n'attend évidemment pas du candidat qu'il laisse libre cours à sa verve contestataire ! « Au sujet de l'orthographe, Voltaire écrivait : "Elle est la peinture de la voix ; plus elle est ressemblante, meilleure elle est." Sans trancher le débat actuel de l'orthographe établie et de l'orthographe affranchie, proposez modestement vos petites réflexions sur ce sujet ». (BAC A Lille 1905). Nous avons également classé dans cette catégorie tous les énoncés portant sur les goûts, les préférences ou les aspirations du candidat. Ces sujets prennent en effet, d'une manière certes tout artificielle, une forme plus personnelle : « Quelle est entre Corneille et Racine votre préférence personnelle ? Dites en bien simplement et bien franchement les raisons ». (BAC CL Aix 1900).

Les *explications* soulèvent des questions, parfois introduites par un « Pourquoi... ? » ou un « Comment... ? » qui nécessitent une analyse plus poussée que les formes de dissertation entrevues jusqu'à présent : « Expliquer ce mot de Vauvenargues : "C'est un grand signe de médiocrité que de louer toujours modérément" ». (BAC CL Paris 1891).

Dans un esprit assez proche, les *démonstrations* portent l'accent sur la rigueur de l'argumentation, il ne s'agit plus seulement d'expliquer mais de justifier une position exprimée par le propos du sujet : « Montrer que l'imagination par son action sur nos jugements peut servir au bonheur ou au malheur des hommes ». (DP Reims 1893). L'exercice pourra prendre la forme équivalente, mais négative, d'une réfutation : « Réfuter cette maxime de La Rochefoucauld : "Notre repentir n'est pas tant un regret du mal que nous avons fait qu'une crainte de celui qui nous peut arriver" ». (DP Paris Racine 1898). L'esprit de synthèse est ici primordial. Ces exercices dérivés de l'éloquence judiciaire constituent à notre avis les formes les plus évoluées de la dissertation, où la *dispositio* l'emporte le plus nettement sur l'*inventio* et l'*elocutio*.

Les *définitions* permettent d'évaluer le niveau des connaissances du candidat mais aussi, dans bien des cas, ses facultés d'analyse, ce qui les distingue radicalement des simples exposés. « Qu'est-ce que la poésie lyrique, en quoi se distingue-t-elle de la poésie épique et dramatique ». (BAC CL Aix 1891).

Les *comparaisons*, rappelant quelque peu les parallèles de la rhétorique classique, sont assez rares à l'examen, mais constituent une des formes d'exercice les plus intéressantes, car combinant à la fois analyse et synthèse : « Comparer la conception des enfers dans l'Odyssée, l'Énéide et le Télémaque ». (BAC CL Caen 1891).

Cette typologie, fondée sur les facultés mentales principalement sollicitées, peut sembler assez complexe. La très grande diversité dans la formulation d'un même sujet nous a amené à schématiser le type de problématique rencontrée. Pour plus d'objectivité, nous avons souvent été conduit à décomposer un énoncé en plusieurs exercices. Il est par exemple très fréquent de demander au candidat d'« expliquer » puis d'« apprécier » une citation, de « définir » un genre et d'« illustrer » par un rapide exposé ses aspects les plus marquants.

On notera tout d'abord l'étonnante unanimité des trois examens à plébisciter les mêmes formes d'énoncés, assignant à chaque type d'exercice un rang sensiblement identique. Les quelques inversions semblent négligeables au regard de l'unité générale du palmarès. Trois exercices l'emportent très nettement : les exposés, les appréciations et les explications, avec 65 % à 70 % du corpus environ. Deux autres formes, les amplifications et les démonstrations, apparaissent régulièrement dans une proportion globale de 25 %. Quant aux deux dernières, les définitions et les comparaisons, beaucoup plus exceptionnelles, elles ne constituent jamais plus de 10 % des énoncés.

Ce sont donc les formes d'exercices les plus simples qui l'emportent aux trois examens. Certes les exposés, trop proches d'une banale question de cours, esquissent un léger recul, mais la dissertation ne se démarque que timidement des genres plus traditionnels quant aux facultés mentales exercées. On attend du candidat qu'il sache faire preuve d'un semblant d'érudition mais surtout qu'il manifeste son « bon goût » par la fidélité de ses jugements aux grands modèles classiques. Les démonstrations, comparaisons et définitions, qui supposent une réflexion analytique et un esprit de synthèse plus développés, restent en retrait, et les deux premières ne sont pas toujours bien affranchies des modèles de la rhétorique judiciaire, d'une part, et du parallèle, d'autre part. On notera le score étonnamment faible des définitions, très prisées de nos jours.

## 2. Approche de l'exercice

Ces options expliquent que l'exercice repose le plus souvent sur un propos à «développer», «expliquer», «apprécier» ou «démontrer». C'est sous cette forme classique «MTP» (mode d'emploi, thème et propos) que la dissertation va s'affirmer aux trois examens dans une proportion de 62,5 % du corpus au baccalauréat, de 67 % au brevet supérieur et de 71 % au diplôme. Ce propos peut être rapporté à différentes instances d'énonciation.

Il peut s'agir de réflexions, souvent peu originales, émises sans autre forme de procès par le jury lui-même : «Montrer qu'on se laisse prendre aux apparences, aux dehors, faute de réflexion et faute d'amour sincère pour le vrai et pour le bien. Donner des exemples». (BS Paris 1900). Ce dernier peut aussi se faire l'écho de quelque lieu commun d'origine incertaine et par conséquent anonyme : «Développez cette pensée : "la vie est un combat"». (BS Eure 1890). Il préférera souvent s'adjoindre la caution d'un grand nom assermenté, par le biais d'une citation : «La Bruyère a dit : "Quand la lecture du livre nous élève le cœur, il est fait de main d'ouvrier". Montrez la vérité de ce jugement en prenant pour exemple une des tragédies de Corneille». (BS Hautes-Alpes 1890).

Le choix entre ces différentes options est sensiblement le même aux trois examens. Le jury ne parle en son nom propre qu'une fois sur quatre environ avec 23 % des énoncés concernés pour le baccalauréat, 29 % et 28 % aux deux autres examens. C'est surtout lors des premières sessions qu'il privilégie d'une façon générale ce mode d'expression directe, par la suite il le réserve surtout à l'enseignement primaire supérieur. Au baccalauréat, il existe un décalage important sur ce point entre les différentes filières : 22 % pour les sessions classiques en 1891 ou 1895, chiffre peu élevé mais, dans le même temps, 52,5 % pour la filière spéciale en 1889 et encore 35,5 % pour la nouvelle section moderne en 1893. Le diplôme d'abord très proche du brevet tend à s'aligner sur son homologue masculin. Les propos d'origine anonyme sont très minoritaires aux trois examens : 7 %, 4 % et 5 % seulement.

Règnent donc les citations, bribes de paroles sacrées qui confèrent à la dissertation toute sa dignité. Si l'on considérait plus en détail la liste de ces auteurs appelés en renfort, on constaterait que la plupart sont largement connus des candidats. Il s'agit en premier lieu d'écrivains classiques cités à tout propos, notamment au baccalauréat ; en second, de moralistes ou d'historiens du XIX$^{e}$ siècle comme

Renan ou Michelet. On rencontre beaucoup moins de critiques comme Sainte-Beuve ou Nisard, sauf peut-être au diplôme. C'est au brevet, en revanche, que l'on peut trouver le plus de penseurs contemporains et de moralistes en général, auxquels il faudrait ajouter les nombreux anonymes tels qu'« un moraliste », « un pédagogue contemporain »...

On pourrait faire sur la dissertation les mêmes remarques que pour les discours. Elle devrait théoriquement, plus que tout autre exercice, s'appuyer sur les seules ressources dialectiques du candidat, mais pour éviter contresens ou digressions mal venues, le jury apporte quelquefois un semblant d'aide ou même une part de réponse à la question posée. Il peut tenter de souligner par des questions opportunes les points délicats : « On a dit que la Marianne de *Tartufe* était une jeune fille insignifiante et moutonnière. Est-ce absolument vrai ? N'a-t-elle pas de la délicatesse, de l'esprit et de l'éloquence ? Cela suffit-il néanmoins à votre sens et que trouveriez-vous qui lui manque pour qu'elle vous plaise et qu'elle vous touche ? » (DP Grenoble 1903). Ou même suggérer les arguments à développer : « On a dit que la lettre, considérée comme un genre littéraire, a été une des meilleures écoles où s'est formé l'esprit de notre race. Vous justifierez cette proposition en montrant comment la lettre se prête admirablement au tour d'esprit d'un peuple causeur, conteur et moraliste, et combien elle s'adaptait en particulier, aux besoins intellectuels et sociaux des XVII$^{e}$ et XVIII$^{e}$ siècles ». (BAC ABC Nancy1905), ... quitte à fournir la trame du devoir. On notera que, contrairement à nos premières suppositions, cette aide ne concerne pas seulement les premières sessions, qu'elle tendrait même à devenir plus forte à la fin de la période, et que le baccalauréat n'est pas en retrait, loin s'en faut. Nous lui devons même les plus beaux morceaux d'anthologie.

Les sujets de réflexion proposés aux candidats ne brillent pas davantage par leur originalité. On retrouve toutes les matières déjà mentionnées à l'occasion de l'étude des exercices traditionnels. On ne détaillera donc pas une nouvelle fois les contenus de chacune d'entre elles, mais on s'intéressera directement aux options prédominantes.

Si l'on considère l'importance des préoccupations purement littéraires, on note immédiatement des différences sensibles entre les trois examens. Au baccalauréat, elles déterminent 59,5 % des dissertations, soit une grande majorité des énoncés. Mais au brevet supérieur et au diplôme de fin d'études, cette proportion est nettement

plus faible, avec respectivement 36,5 % et 41 % des énoncés seulement. Alors que le baccalauréat spécial est plus proche sur ce point de ces deux derniers examens avec 39,5 % en 1889, le baccalauréat moderne rejoint rapidement son aîné avec une proportion très élevée de 60 % en 1893. En comparant tous ces chiffres à ceux obtenus pour les discours dans le chapitre précédent, on s'aperçoit qu'au baccalauréat, la littérature est davantage réservée au genre de la dissertation (59,5 % contre 38 %) et au contraire l'histoire, plus nettement encore, à celui des discours (51 % contre 14 % seulement). Au brevet et au diplôme, on note certes une baisse de la proportion de sujets littéraires en passant du discours à la dissertation, mais cette perte est à rapprocher de l'extraordinaire succès, dans cette dernière forme de devoir, de la morale, de la psychologie, auquel s'ajoute au brevet celui de la pédagogie. La morale, exceptionnelle dans les exercices traditionnels, fait un grand bond au baccalauréat en passant à 17 %. Mais c'est au brevet et au diplôme que cette progression est la plus sensible. Elle devance très nettement tout autre thème au brevet avec 48,5 % des énoncés et atteint, au diplôme, 37,5 % (presqu'autant que la littérature). La dissertation est donc prétexte à sentences édifiantes. Ces énoncés, jugés plus faciles, sont surtout prisés au niveau de l'enseignement secondaire dans les sections « spéciales » masculines et, bien entendu, dans les classes féminines. Dans l'enseignement primaire supérieur, on pourrait de la même façon souligner une différence flagrante selon le sexe des candidats, les jeunes filles composant plus souvent encore sur des énoncés moralisateurs.

Pour conclure cette étude du genre nouveau que représente la dissertation, nous rappellerons que c'est moins par ses contenus que par ses exigences formelles et son nouvel esprit, s'efforçant d'adopter une démarche dialectique, qu'elle marque une évolution dans les pratiques scolaires de l'époque. Elle a encore quelques difficultés à s'affirmer dans ses formes les plus accomplies et les plus authentiquement littéraires. La dissertation de morale au brevet ou au diplôme constitue une invention un peu bâtarde, lointainement inspirée de la dissertation de philosophie de la seconde partie du baccalauréat.

## IV. LES COMMENTAIRES DE TEXTE

La grande innovation pédagogique de la période est la naissance du commentaire suivi d'un texte français. Cette appellation générique recouvre alors un exercice aux modalités mal définies, mais

promis à un brillant avenir. Laborieusement introduite dans l'enseignement supérieur par Brunot et Lanson, cette adaptation écrite de l'« explication de texte » constitue en soi une petite révolution. L'objectif est clair : il s'agit de sauver les études littéraires d'un déclin certain, en substituant à une approche rhétorique des œuvres, une lecture historique reposant sur la rigueur scientifique de la méthode expérimentale prônée par Claude Bernard (16).

L'explication de texte, théorisée par l'Université, trouve d'abord un écho favorable dans l'enseignement primaire, dont la pédagogie reprend la célèbre formule de Jules Ferry en 1880 : « la leçon de chose à la base de tout ». Ce n'est que suite à la réforme de 1902 qu'elle gagne ce bastion de la rhétorique qu'est longtemps demeuré l'enseignement secondaire (17).

Ainsi, c'est dans l'enseignement primaire supérieur qu'un Lanson, « vieux professeur de rhétorique », trouve un banc d'essai à sa fameuse méthode, en dirigeant de 1890 à 1893 dans *Le Manuel général de l'instruction primaire* (18) une rubrique appelée à un grand retentissement et intitulée « Le cadre général d'une explication française ». Ce n'est sans doute pas un hasard si quelques commentaires de texte sont proposés au brevet supérieur dès cette époque. Ils ne seront jamais très nombreux (au maximum 12 % des sujets en 1896), mais ils se maintiendront dans des proportions relativement constantes sur toute la période étudiée.

Seule, l'académie de Lille ose longtemps en proposer aux candidats du baccalauréat. Pourtant, l'explication de texte a été reconnue dès 1890 par Eugène Manuel comme « l'épreuve capitale de nos concours, la pierre de touche de l'enseignement secondaire ». Une circulaire datée du 28 août 1896, recommande officiellement aux recteurs de proposer un commentaire parmi les trois sujets laissés au choix des candidats. L'Académie de Paris en prend note et propose

16. On trouvera une analyse précise de la crise des études littéraires, de la rivalité entre historiens et rhéteurs, enfin du rôle essentiel joué par Lanson dans la réforme de l'Université, dans l'ouvrage d'Antoine Compagnon : *La Troisième République des Lettres, de Flaubert à Proust*, Paris, Le Seuil, 1983, pp. 21-94.

Cet ouvrage aurait cependant tendance à exagérer l'influence du lansonnisme en minimisant les expériences antérieures. Voir à ce sujet l'article d'André Chervel : « Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire », *Histoire de l'éducation*, n° 25, janvier 1985, pp. 3-10.

17. Voir Antoine Compagnon, *op. cit.*, pp. 75-82.

18. *Le Manuel général de l'instruction primaire* (partie scolaire), paru de 1832 à 1940.

en 1898 un commentaire de texte dans chacun des cinq groupes de sujets de la session de juillet et dans l'un des deux de celle d'octobre. Il faut croire que cette expérience sans précédent a surpris plus d'un candidat, car elle n'est pas reconduite l'année suivante.

La réforme de 1902, qui supprime le terme de «rhétorique» des dénominations officielles, en fait à nouveau son cheval de bataille. Après quelques années transitoires, les commentaires constituent régulièrement 8 % des sujets avec un record de 17 % en 1911. Nous n'avons pas trouvé de trace de cet exercice au baccalauréat spécial en 1889 et 1890, seules années que nous ayons pu consulter pour cet examen, et nous ne pouvons tirer aucune conclusion de l'échantillon malheureusement incomplet recueilli pour le baccalauréat moderne en 1893. Il semblerait, d'après le recueil de Lhomme et Petit (19), que l'académie de Lille ait proposé quelques commentaires en 1894 et 1895.

L'enseignement secondaire féminin semble ici imiter son homologue masculin, puisque les commentaires n'apparaissent que quelques années après la réforme de 1902 : 1 sujet sur 33 en 1908, 4 sur 37 en 1915. L'année 1919, incomplète, ne doit pas faire conclure à une disparition de ce type d'exercice.

## 1. Le choix des textes

Jusqu'en 1905, les rares textes proposés au baccalauréat sont des poésies. Suite à la réforme de 1902, le corpus devient plus important (7 à 11 sujets par session) et plus diversifié : la proportion des formes versifiées diminue alors de moitié (30 à 60 % du total) au profit de la prose (30 à 50%) et, plus épisodiquement, du théâtre (qui ne dépasse jamais 30%). Au brevet supérieur, le privilège des formes versifiées est plus marqué encore et surtout plus stable (entre 70 et 100 % sur toute la période). La prose et le théâtre se partagent le reste du corpus en parts sensiblement égales mais sans jamais dépasser le seuil des 20 %.

Les morceaux choisis aux deux examens appartiennent d'abord exclusivement à la littérature classique du XVII$^{e}$ siècle : c'est le règne absolu des fables de La Fontaine. Tous les textes donnés dans les années 1880 aux deux examens sont extraits des œuvres du

---

19. Lhomme et Petit : *La Composition française aux examens du baccalauréat moderne, de l'enseignement des jeunes filles et aux concours d'admission aux écoles spéciales*. Cet ouvrage cite des sujets types, en en précisant les références.

célèbre fabuliste, ainsi que la moitié de ceux des sessions de 1890 et 1891 ; par la suite, cette proportion diminue mais se maintient respectivement autour de 15 % et 28 % du corpus global des textes proposés au baccalauréat et au brevet supérieur.

En 1890, le XIXe siècle fait son apparition aux examens avec l'autre grande figure du panthéon scolaire qu'est Victor Hugo : 17 % des sujets pour le baccalauréat et 25 % pour le brevet. Classiques et romantiques semblent dès lors se partager l'ensemble d'une façon sensiblement équitable.

Les auteurs le plus souvent rencontrés aux deux examens sont, outre les deux maîtres précédemment cités, les grands écrivains classiques du XVIIe siècle (Racine, Corneille, Molière, Boileau, Bossuet...), les poètes romantiques de la première moitié du XIXe siècle (principalement Lamartine et Vigny et, pour la prose de la même époque, Michelet et Chateaubriand), enfin quelques poètes parnassiens comme Sully Prudhomme ou Hérédia.

L'enseignement secondaire fait preuve d'une plus grande ouverture dans le choix des auteurs : 22 écrivains différents pour 42 textes, contre 11 pour 36 dans l'enseignement primaire supérieur. Au baccalauréat apparaissent ainsi des auteurs moins attendus tels Sainte-Beuve en 1905 et même Lamennais et Baudelaire en 1924. Les littératures des XVIe et XVIIIe siècles ne sont qu'exceptionnellement et tardivement représentées, et au baccalauréat seulement : Montesquieu en 1911, Rousseau en 1917, Ronsard en 1920 et 1924.

On ne saurait tirer de conclusions définitives des cinq commentaires dont nous disposons pour le diplôme de fin d'études (1 en 1908, 4 en 1915). Il s'agit de pièces en vers (un sonnet de Du Bellay, deux poèmes de V. Hugo et deux passages de Sully Prudhomme) dont quatre au moins semblent choisis pour leur teneur patriotique. L'ouverture à la littérature du XVIe siècle est, par contre, significative de l'esprit secondaire de cet examen.

## 2. Approche de l'exercice

Le commentaire de texte est, de l'aveu même des directives officielles, un exercice d'une réelle difficulté, pour lequel il peut sembler utile de guider les candidats (20). Il est donc rare que les candi-

---

20. On pourra se référer pour le brevet supérieur aux circulaires du 16 octobre 1890 et du 21 mai 1894 destinées à promouvoir l'explication de texte. Pour le baccalauréat, on consultera celle du 28 août 1896 et surtout les instructions très précises qui suivent la réforme de 1902 : « Si aucun (exercice) n'est plus important, aucun n'est plus difficile et entendu de façon plus différente, quelquefois plus opposée ».

dats soient totalement livrés à eux-mêmes : seulement dans 6 % des sujets au brevet et 17 % au baccalauréat. Ils ne le sont d'ailleurs qu'assez tardivement, alors que la méthode du commentaire est largement rodée dans les classes concernées : « Donner toutes les explications nécessaires à l'intelligence du texte suivant... ». (BAC Lyon 1917). Le plus souvent, le jury indique les grandes lignes du travail ; c'est le cas de 45 % des sujets de baccalauréat et de 78 % de ceux du brevet : « Étudier, à trois points de vues (mérite descriptif, peinture des caractères, pensée morale) cette fable de La Fontaine » (BAC ABCD Bordeaux 1917) ... quitte à se montrer très directif, en multipliant les ordres et les questions, parfois très orientées :

« Commentez cette fable.

1. Rendez compte du sens des mots et expressions en italique.

2. Quel caractère La Fontaine donne-t-il au souriceau ? Par quels traits ce caractère est-il indiqué ?

3. Cette fable est-elle amusante ? Dites pourquoi.

Est-elle vivante et pittoresque, comme presque toutes les fables de La Fontaine ? Dites par quels détails de style elle produit cette impression.

4. Concluez ». (BS Clermont 1905).

Les énoncés directifs paraissent être plus nombreux au baccalauréat qu'au brevet (38 % contre 27 %). Dans l'enseignement secondaire, cette tendance est surtout très nette à partir de 1902, alors que l'on s'efforce de promouvoir sérieusement le nouvel exercice. Dans l'enseignement primaire supérieur, où le commentaire est pratiqué depuis longtemps dans les classes, la technique spécifique de l'explication de texte est censée être assimilée par les candidats (21). On leur rappelle donc couramment, pour mémoire, les points sur lesquels devra porter l'explication, mais sans leur « mâcher » le travail. Seule exception à cette règle : l'année 1896, où l'on applique plus strictement les consignes ministérielles.

On relève aussi dans les énoncés la fréquence de paramètres qui, pour n'être pas systématiques, n'en sont pas moins révélateurs d'une certaine conception formelle du commentaire de texte. Le jury peut, par exemple, demander l'explication de mots ou d'expressions en italique. Cette pratique concerne une proportion sensiblement identique de sujets aux deux examens : 24 % au baccalauréat, 20 % au brevet.

---

21. La technique même de l'explication de texte peut ainsi faire l'objet d'un sujet : « Qu'est-ce que l'analyse d'un fragment littéraire ? Est-ce la même chose que le résumé ? À titre d'exemple analyser et apprécier le morceau suivant » (BS Besançon 1900).

La plupart des énoncés ne précisent pas la forme à donner à l'explication, mais insistent par contre sur son contenu. Ces énoncés distinguent différentes approches successives, souvent discontinues, du texte à expliquer : « L'intrigue, les personnages, le caractère comique, la morale et le style de la fable ». (BAC CL Lille 1891). On notera ici l'absence de liaison entre le style et les idées. On ne demande certes pas aux candidats, loin s'en faut, un catalogue de remarques décousues, mais on insiste moins qu'aujourd'hui sur le caractère problématique et même dialectique de l'explication de texte. Il existe néanmoins plusieurs variantes :

– Les questions de style et d'idées sont explicitement séparées :

« Expliquez et commentez au point de vue des idées et au point de vue du style... » (BS Besançon 1900).

– Il n'y a aucune indication sur la place respective des différents parties de l'explication, le libellé restant ambigu sur ce point.

– Le jury insiste sur la « forme suivie », (nous dirions aujourd'hui « composée ») du commentaire, respectant en cela très fidèlement les instructions de 1902 qui mettent l'accent sur « la composition, l'ordre logique, la perspective et l'unité » : « Vous ferez de cette poésie de V. Hugo un commentaire suivi et strictement composé, en dégageant l'idée ou plutôt le sentiment qui l'inspire, et en montrant comment le choix des images et même les effets rythmiques servent à préparer, puis à préciser l'expression de ce sentiment ». (BS Strasbourg 1924).

Dans l'immense majorité des cas, le fond et la forme sont étudiés séparément (deux tiers des sujets de baccalauréat, quatre cinquièmes de ceux du brevet) avec une légère évolution à la fin de la période. On sait que l'étude des formes est destinée à l'emporter progressivement sur le commentaire des idées. Nous ne percevons ici que les prémices d'une telle évolution, légèrement plus précoce au baccalauréat qu'au brevet supérieur.

En raison de cette attention portée aux idées, le commentaire s'éloigne souvent du texte, pour aborder, au moins en conclusion, un problème général. Le texte sert alors de prétexte à un élargissement. Dans 43 % des sujets de baccalauréat et dans 45 % de ceux du brevet, une telle perspective est explicitement recommandée. Voici un exemple typique de ce détournement de l'explication de texte : « Vous expliquerez d'abord la pensée d'Alfred de Vigny, en appréciant aussi la forme qu'il a donnée dans ces vers. Vous examinerez ensuite si la contradiction entre la science et la poésie est aussi absolue que Vigny semble le croire ». (BAC CD Nancy 1911).

La quasi totalité des explications s'appuient sur une étude littérale, sinon littéraire, des textes, avec fréquemment un ou deux thèmes d'ouverture :

– *littérature :* « Par une étude détaillée de ce sonnet (insignifiance du sujet, manière de le mettre en valeur, expressions recherchées, pointes...) définissez ce qu'on a appelé la poésie précieuse. Dites les principales raisons que Molière et Boileau eurent d'attaquer la société précieuse des poètes » (BAC ABC Alger 1911) ;

– *morale :* « Expliquez et appréciez ces vers de V. Hugo. En approuvez-vous sans réserve l'inspiration morale ? » (BS Paris 1890) ;

– *histoire* souvent teintée de *patriotisme* : « Vous analyserez cette description de la retraite de Russie pendant le rigoureux hiver de 1812. Vous chercherez à montrer par quels moyens V. Hugo a su donner l'impression du climat, du paysage, de la longueur de la route, des souffrances physiques, des souffrances morales et du courage de ces soldats qui abandonnaient leur conquête, vaincus non par l'ennemi, mais par l'hiver ». (BAC ABCD Nancy 1920) ;

– *psychologie* ou *pédagogie :* « Vous rendrez compte d'abord de la signification exacte des mots en italique, puis vous expliquerez et analyserez les idées de ce morceau, en précisant l'opposition qu'il établit entre deux méthodes différentes d'éducation. Quels inconvénients Fénelon voit-il dans la première, quels avantages voit-il dans la seconde ? Que pensez-vous de son opinion ? Vous avez une expérience personnelle, puisque vous achevez à peine vos études : c'est avec votre expérience qu'on vous demande de juger la méthode de Fénelon, et de répondre en toute sincérité. La douceur peut-elle convenir avec tous les caractères ? ». (BAC ABCD Poitiers 1911).

Les examens privilégient d'abord l'explication littéraire des textes : les deux tiers des ordres ou des questions posées. La part des enjeux moraux est cependant assez considérable : le quart des indications apportées par le jury. C'est de loin la principale ouverture des explications de textes, ce qui ne saurait surprendre si on se rappelle que la littérature est perçue à l'époque comme « une véritable leçon de choses morale professée par des écrivains de génie ». L'intérêt historique ou patriotique des textes est plus rarement évoqué d'une façon explicite, et plus souvent au brevet qu'au baccalauréat, ce qui n'a rien d'étonnant. Les années marquées par la guerre occupent bien entendu une place privilégiée (30 % en 1917 au baccalauréat, 70 % en 1915 au brevet). La part des réflexions psychologiques ou pédagogiques est plus régulière, mais nettement moins importante que celle de la morale. Elle est légèrement plus marquée au brevet.

L'explication de texte, qui entendait par la rigueur de sa méthode renouveler l'approche de la littérature, retrouve ainsi ce formalisme rhétorique qu'elle espérait tant dépasser. La spécificité des textes compte finalement moins que l'approfondissement personnel dont ils sont l'occasion : si « la lecture expliquée est le fond, presque le tout de l'enseignement du français, elle est aussi le principal instrument de l'éducation morale ». (Instructions de 1902).

*

On observe, au cours de ces quarante premières années d'existence de la composition française, un net recul des formes d'écriture traditionnelles au profit de deux nouveaux exercices promis à un brillant avenir : la dissertation et, dans une moindre mesure, le commentaire de texte. Ainsi, après maints balbutiements, les exercices scolaires acquièrent enfin une certaine autonomie par rapport aux grands modèles littéraires, pour tester de nouvelles qualités chez les candidats : finesse des analyses, sens de la synthèse... Cette évolution, qui constitue une véritable révolution du statut rhétorique des formes d'écriture scolaire, ne s'est pas faite sans heurts ni hésitations, comme en témoignent la formulation parfois déroutante des sujets d'examens et les recommandations multiples de jurys soucieux d'orienter le travail des candidats. Le décalage observé entre le baccalauréat et les deux autres examens est réel mais s'estompe au fil des années, en raison de la tendance du brevet et du diplôme à se modeler sur leur prestigieux aîné. Pourtant, le baccalauréat ne joue pas un rôle moteur dans cette évolution, loin s'en faut ; il reste tourné vers le passé et semble plus subir qu'accepter les mutations profondes de la rhétorique classique. L'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire moderne, notamment féminin, se livrent plus volontiers à des expériences renouvelant l'approche des formes d'écriture scolaire.

Claire DECOMPS
École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud